INSTITUTO ACCILUS PORTUGAL BRASIL
UNIVERSIDADE – INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO – IPP
FACULDADE DE TEOLOGIA INTEGRADA – FATIN

**Michele Manhães da Silva**

# A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES DA PRÁTICA AVALIATIVA DOS DOCENTES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CABO FRIO

Cabo Frio-RJ
2016

**INSTITUTO ACCILUS PORTUGAL BRASIL**

**UNIVERSIDADE – INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO – IPP**

**FACULDADE DE TEOLOGIA INTEGRADA – FATIN**

**Michele Manhães da Silva**

# A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES DA PRÁTICA AVALIATIVA DOS DOCENTES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE CABO FRIO

Projeto apresentado à Faculdade de Teologia Integrada – FATIN e o Instituto de Educação e Imigração – AACILVS, como requisito parcial para Especialização com acesso ao Mestrado em Educação – Administração Educacional na Universidade Instituto Politécnico do Porto/IPP – Escola Superior de Educação/ESE.

Cabo Frio - RJ

**2016**

## S UMÁRIO

# 1- INTRODUÇÃO

## 1.1- Importância

Avaliação, de uma forma abrangente, pode ser considerada com um conceito abstrato que resulta especialmente da lenta internalização de um produto social que passa a ser aceito e usado pelas pessoas como critério próprio de valorização.

Avaliar é, portanto atribuir um valor, quantitativo ou qualitativo, a um dado objeto. A construção desse sistema de valores é um processo longo, demorado e conflituoso. São muitos fatores que entram em choque quando, por exemplo, um docente se vê diante da avaliação.

Questões sobre como avaliar, o que avaliar e, principalmente, o porquê avaliar, estão presentes no cotidiano da educação infantil. Mesmo ciente das falhas dos sistemas de avaliação que a escola vem utilizando, empenhando-se todo o tempo na construção de seus instrumentos.

## 1.2 - Justificativa

Uma das grandes questões suscitadas pelos docentes que atuam nas Escolas de Educação Infantil, como é de amplo conhecimento no âmbito acadêmico, está relacionada à ausência de objetivo de promoção pertinente à avaliação dos alunos de 0 a 5 anos.

Segundo a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 31, "Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o ensino fundamental." Essa avaliação na Educação Infantil surgiu como exigência das famílias para acompanhamento do aprendizado do aluno. A concepção disseminada em senso comum, própria dessas instituições, considera a avaliação necessária apenas para certificar, discorrendo sobre elas uma lista de capacidades ou comportamentos, o que a criança alcançou no momento final do processo de ensino e aprendizagem. No atual contexto, porém, se torna cada vez mais evidente a necessidade de uma avaliação mediadora, aquela que leva o docente a conhecer o seu aluno para trabalhar com ele as suas dificuldades. Segundo essa nova perspectiva, a avaliação cumpre a finalidade de intervir, modificar e melhorar a

prática, a evolução e a aprendizagem, tendo a observação como forma de reconhecimento das aquisições e construções no decorrer do processo de aprendizagem.

Como afirma a autora Jussara Hoffman (2012, p.15):

> Avaliar, na concepção mediadora, portanto, engloba necessariamente, a intervenção pedagógica. Não basta estar ao lado da criança, observando-a. Planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo. Sem a ação pedagógica, não se completa o ciclo da avaliação na sua concepção de continuidade, de ação-reflexão-açao. (HOFFMAN, 2012, p.15)

Os instrumentos avaliativos usados nas escolas de Educação Infantil, elencados de uma relação de competências e habilidades presentes no documento Rede Infantil do município de Cabo Frio, tem sido motivo de inquietação. A dificuldade em colocar em prática determinados procedimentos no dia a dia de sala de aula acaba, portanto, por justificar o referido trabalho.

## 1.3- O Problema da Pesquisa

O tema proposto surgiu pela preocupação acerca da prática dos professores, pelos processos estabelecidos na legislação vigente, ao avaliar seus alunos, contrariamente à proposta indicada pela Rede Infantil da Secretaria Municipal de Educação, cuja consonância com a realidade da criança e as orientações de amparo legais tem se verificado de maior utilidade.

## 1.4- A Pergunta da Pesquisa:

Em que medida os instrumentos avaliativos utilizados na prática pedagógica em sala de aula pelos professores da Educação Infantil nas turmas do Pré I e Pré II nas Escolas públicas de Cabo frio contribuem para o aprendizado do aluno?

# 2- REVISÃO DA LITERATURA

## 2.1- Aspectos históricos da avaliação no contexto escolar

A escola tradicional sempre se preocupou com a fixação da aprendizagem exata daquilo que foi ensinado. Nos colégios jesuítas dos séculos XVI, XVII e XVIII o lema era “Repetitio est mater studioreem.” (repetição é a mãe dos estudos). As técnicas usadas para esse fim eram longos e cansativos interrogatórios, as infindáveis recitações com base na memorização e a repetição automatizada idêntica à maneira como “conhecimento” foi ensinado. O autor Luckesi (2008, p.22) afirma que:

> A pedagogia jesuítica. Os jesuítas (século XVI), nas normas para a orientação dos estudos escolásticos, seja nas classes inferiores ou nas superiores, ainda que definissem com rigor os procedimentos a serem levados em conta num ensino eficiente (que tinha por objetivo a construção de uma hegemonia católica contra a possibilidade heréticas, especialmente as protestantes), tinham uma atenção especial com ritual das provas e exames. Eram solenes essas ocasiões, seja pela constituição das bancas examinadores e procedimentos de exames, seja pela comunicação publica dos resultados, seja pela emulação ou pelo vitupério daí decorrente. (LUCKESI, 2008, p. 22)

Para referendar essa pedagogia a prova oral era o instrumento utilizado para verificação da aprendizagem. Predominante na idade média, manteve-se até meados do século XIX.

Embora a prova oral permitisse a sondagem da capacidade de reflexão do aluno e o domínio da matéria em âmbito geral (habilidades pouco valorizadas pelos examinadores), por não haver documentação, permitia proteções e pistolões. Isso sem falar do julgamento subjetivo do professor afetado por preferências ou aversões individuais, da falta de igualdade das questões e até da técnica usada pelo professor.

Alunos atentos aos novos rumos da sociedade e, consequentemente, da Educação, começaram a reagir veementemente contra a prova oral por considerarem injusto o julgamento do professor e a nota atribuída a mesma.

A prova escrita passou então a ser adotado em oposição à prova oral. Claro que sendo uma postura nova também sofreu criticas daqueles defensores do antigo método. As principais eram o julgamento menos subjetivo e limitação das possibilidades do aluno porque a prova escrita é organizada em função de um ponto "sorteado", dando por isso uma reduzida amostragem da aprendizagem.

Porém, aqueles que tinham preferências pela prova escrita ressaltavam a importância de ser imparcial no julgamento, a situação de prova. Ressaltavam como vantagens também os julgamentos mais criteriosos, menos apressados e menos subjetivos que o da prova oral. É mais despersonalizada (em menor influencia de fatores pessoais do professor e do aluno) e fica documentada sendo mais difícil de ser mais difícil de ser influenciada pelos "pistolões", além de permitir um tempo para reflexão.

O teste foi introduzido em 1929, trazendo o questionável QI (quociente de inteligência), medido por meio de teste originalmente usado para medir um atributo ou característica física ou mental do individuo. Esse procedimento reflete o pensamento americano de qualificação da inteligência psicotécnico.

Esses testes dão ênfase á construção das habilidades lógico matemáticas e somente o individuo portador de tais habilidades dentro de limites mínimos preestabelecidos, podem ser considerados inteligentes. Os testes escolares são em geral de lacuna alternativa e múltipla escolha.

É óbvio que as desvantagens dos testes são enormes. Dentre elas não permitem a redação livre, a reflexão e a autoexpressão do aluno; facilitam a "cola", não permitem apreciar a capacidade de síntese do aluno, levam o professor à prática antipedagógica de treinar, fixam o erro e facilitam o acaso. A prova escrita é unânime hoje nas escolas do país, mais ainda se vê muitos testes por ai, embora seja questionável sua validade, diante de uma pratica educacional que se intitula como nova, revolucionária e transformadora.

Considerando o surgimento das novas metodologias como mecanismo dinâmico e necessário ao processo ensino aprendizagem, principalmente o tempo em que a tecnologia avança a largos passos, percebe-se que o confronto entre as duas tendências traz a luz as evidências quanto à necessidade de buscar caminhos que propiciem melhores resultados no processo avaliativo.

Há muito tempo deixou-se de refletir sobre como se dá o conhecimento, pela rotina de repetir os encaminhamentos convencionais, reproduzindo a prática avaliativa das gerações mais antigas.  Mas, atualmente, muitos questionam os ditames da avaliação tradicional, discordando e denunciando a sua incoerência.

A pedagogia tradicional vê o homem como um ser pronto, acabado, e o aluno, como um adulto em miniatura.

O ensino tradicional, segundo Snyders (1988), é o único que pretende conduzir o aluno às grandes realizações da humanidade pelos métodos mais seguros, privilegiando o professor como elemento imprescindível na transmissão de conteúdos, cujo objetivo é armazenar no aluno muitas informações. A inteligência da parte do pressuposto da capacidade do aluno de grandes acúmulos de conteúdos preestabelecidos que transmitem o patrimônio cultural, baseando - se o professor em aula expositiva, no final o aluno limita-se a escutar passivamente o que foi elaborado por autoridades exteriores e que o professor garanta que esse conhecimento seja conseguido com ou sem a vontade do aluno. Se não for assim suas oportunidades na sociedade ficarão reduzidas. O aluno menos capaz deve lutar para superar suas dificuldades de alcançar os mais capazes. Não conseguindo, deve se contentar em procurar o ensino mais profissionalizante e menos intelectual.

Na pedagogia tradicional os conceitos estão definidos, prontos. O aluno não tem oportunidade de revelar o que pensa, discutir suas ideias e elucidar suas dúvidas. Snyders (1988) defende e justifica a necessidade desta metodologia, porém ressalta que somente uma avaliação crítica e cuidadosa poderá fazê-la melhor.

Segundo Luckesi (2008), utilizar a prova como mecanismo disciplinador, coercivo, instrumento de soberania e autoridade do professor não é somente uma pratica pedagógica tradicional. Professores que adotam novas metodologias ainda avaliam através de provas e testes. Este procedimento está instalado no processo de ensino-aprendizagem em todos os métodos pedagógicos atingindo todos os níveis de escolaridade.

Nos tempos atuais a escola, que deveria ser o espaço onde se dariam as relações humanas e políticas onde o educando e educador participariam de uma relação horizontal no seu fazer pedagógico, se revela austera, repressiva e avaliativa, sendo classificatória, seletiva, reproduzindo e fabricando perdedores e fracassados com seu sistema de avaliação. Luckesi (2008, p.34) considera que:

> A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a *classificação* e não a *diagnóstica,* como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e, por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias. Será que o inferior não pode atingir o nível médio ou superior? Todos os educadores sabem que isso é possível, ate mesmo defendem a ideia do crescimento. Todavia, parece que todos preferem que isso não ocorra, uma vez que optam por, definitivamente, deixar os alunos com as notas obtidas, como forma de "castigo" pelo seu desempenho possivelmente inadequado. (LUCKESI, 2008, p.34)

Esse método tem o poder de criar sistema de incapacidade em toda uma sociedade que legitimou esse procedimento por achá-lo necessário.

Essa avaliação que é considerada uma tragédia para a escola moderna, precisa ser repudiada por seu autoritarismo. É necessário buscar a avaliação escolar como processo de democratização que deverá, em vez de excluir, aprofundar o desenvolvimento do homem.

Luckesi (2008) reconhece que atualmente a avaliação da aprendizagem nas nossas escolas acontecem por meio de ameaças utilizando a pedagogia do exame, trazendo consequências negativas para o pedagógico, psicológico e social. Os exames não auxiliam na construção do conhecimento e nem subsidiam a melhoria da aprendizagem, induzindo os educandos a serem submissos para que possam fazer o que a sociedade impõe. Nesse sentido, contribuem para a seletividade social, visto que as avaliações são feitas apenas para reprovar e não para aprovar, favorecendo assim, a seletividade.

Os conteúdos não consideram as experiências dos alunos em sua realidade social. As "verdades" são enciclopédias, portanto, universais e incontestáveis.

O método consiste em exposições orais da matéria, com ou sem demonstrações. Porém, estas e, por conseguinte, as análises, são sempre feitas pelo professor. Este sozinho percorre todo processo: apresenta o conteúdo, faz as associações, comparativas ou abstratas, faz a generalização (visões particulares para chegar ao conceito geral), aplica exercícios e nestes, da ênfase à repetição dos conceitos e à memorização com a finalidade de disciplinar (domesticar) a mente.

A ansiedade do educador em discutir a avaliação tem o objetivo de entender os porquês de alunos que aprendem e outros que não aprendem, no sentido de desvendar sua eventual responsabilidade sobre avaliação.

Ultrapassar posturas convencionais na avaliação do desempenho dos alunos exige o aprofundamento em questões de aprendizagem e o domínio da área de conhecimento das diferentes disciplinas.

É preciso construir uma pratica que respeite o principio da confiança na possibilidade de levar o educando a construir o seu próprio conhecimento. Esse princípio não parece ser uma questão tão simples.

Se entendermos a construção do conhecimento como permanente e sucessiva, podemos compreender o que disse Paulo Freire (1978): “A educação crítica considera os homens como seres inacabados, incompletos, em uma realidade igualmente inacabada e juntamente com ela. Portanto em permanente processo de aprendizagem.”.

## 2.2- Avaliação nos processos de desenvolvimento e aprendizagem

As contribuições de Jean Piaget e Lev Vygotsky, apesar de conflitantes em muitos pontos, tornaram ambos precursores daqueles que defendem a avaliação mediadora. O suíço Jean Piaget, apesar de enfatizar que não era um educador e sim psicólogo, se tornou uma das maiores referências da pedagogia moderna no final do século XX. Criou um próprio campo do saber, chamado de epistemologia genética, que embasou toda a concepção construtivista do ensino.

O psicólogo suíço rompeu o silêncio da ciência em relação a um tema cuja discussão era apenas delegada aos filósofos (desde o século XVII, travada entre empiristas e racionalistas): o problema da fonte e aquisição do conhecimento. Acabou por constatar, com base em seus experimentos, que a criança adquire conhecimentos à medida que faz suas próprias descobertas. Ainda que alguns educadores já intuíssem esse fato em seu tempo, sua comprovação científica e os resultados decorrentes da mesma impactaram a forma vigente de se enxergar a ligação entre ensino e aprendizagem.

Tanto empiristas quantos os racionalistas (ou inatistas), que digladiavam entre si quanto à fonte do conhecimento, pareciam concordar em um ponto: a criança era

um pequeno adulto, que possa crescer, bastava-lhe uma “boa educação”. Para empiristas, as crianças faziam menos associações dos dados específicos que obtinham do adulto. Para os racionalistas, as estruturas cognitivas (tempo, espaço e causalidade) já estavam instaladas. Caberia, portanto, de acordo com a visão das duas concepções, à aprendizagem a responsabilidade de transmitir os conteúdos já construídos pelo “mundo adulto”, para que enfim ela plenamente amadurecesse. Piaget inova ao mostrar que estruturas cognitivas se desenvolvem no decorrer do tempo. Ou seja, estruturas como tempo, espaço e causalidade ao passar dos anos se desenvolvem biológico, como o fenótipo de qualquer outro organismo vivo.

Ao fazer suas constatações experimentais, Piaget não se preocupava com o quanto uma criança sabia mais ou menos em relação à outra, mas sim, com os aspectos peculiares de suas respostas. Com isso, pôde identificar que a racionalidade e a metodologia das crianças são completamente diferentes da do adulto, distintas ainda entre elas de acordo com a idade cronológica que possuíam. A partir de então, Piaget concluiu que o aprendizado do aluno só acontece efetivamente se ele mesmo o construir, por suas próprias descobertas. Nesse processo, o ensino deveria, fundamentalmente, provocar a realização adequada de atividades, com a devida cautela para que não ocorresse a extrapolação do nível de desenvolvimento do educando. Não adiantaria impor ao aluno um conhecimento incompatível com o seu estágio de desenvolvimento.

Piaget (1978) sempre destacou que a inteligência propriamente dita da criança é aquela que não foi lhe ensinada, primordial para a construção do conhecimento nas descobertas daquilo que não foi apresentado como algo já pronto e acabado. Nesse sentido, Piaget sempre se voltou para os aspectos de desenvolvimento espontâneos. O epistemólogo não considerava os aspectos psicossociais como condições preliminares para o desenvolvimento escolar. O raciocínio da criança, obtido através destes, percorria efetivamente os estágios de desenvolvimento, sendo construído a partir de sua participação individual, ainda que numa interação com outras. Há, na concepção do autor, quatro estágios de desenvolvimento. Estes acontecem na seguinte ordem sempre, sem possibilidade de “pulos” ou retorno para outra, embora se reconheça que cada criança tem seu ritmo: 1) O primeiro é o sensório-motor, que vai até os 2 anos. Nessa fase, destaca-

se o aspecto egocêntrico da criança. Ela concebe o mundo como se ele estivesse voltado unicamente para o seu corpo e seus desejos, apesar de não ter consciência disso, nem mesmo da diferenciação entre sujeito e objeto (PIAGET, 1978). A criança atua através de reflexos para a obtenção de resultados satisfatórios para si mesmo. Por parecer existir uma lacuna entre a ideia de que não há consciência da dualidade sujeito-objeto, apesar de existir a busca por algo externo para a satisfação da esfera interna do indivíduo, Piaget (1978. p. 07 e 08) esclarece:

> Qual poderia ser, no entanto, o laço entre esses dois aspectos? Se existe uma indiferenciação entre o sujeito e o objeto ao ponto que o primeiro não se conhece nem mesmo como fonte de suas ações, por que seriam elas centradas no corpo próprio ao passo que a atenção estaria fixada no interior? O termo egocentrismo radical" de que nos valemos para designar esta centração pode, ao invés (malgrado nossas precauções), parecer evocar um eu consciente( e é ainda mais o caso do "narcisismo" freudiano ao passo que se trata de um narcisismo sem Narciso). De fato, a indiferenciação e a centração e das ações primitivas importam ambas em um terceiro aspecto que lhes é geral: elas ainda não estão coordenadas entre si, e constituem, cada uma, um pequeno todo isolável que liga diretamente o corpo próprio ao objeto (sugar, olhar, segurar, etc.). Daí decorre uma falta de diferenciação, pois o sujeito não se afirmará em seguida a não ser se sujeitando ou resistindo as coordenações dos movimentos ou posições em um sistema coerente. Por outro lado, como cada ação forma ainda um todo isolável, sua única referencia comum e constante só pode ser o próprio corpo, donde uma centração automática sobre ele, embora não desejada nem consciente. (PIAGET, 1978. p. 07 e 08)

Nessa fase, a criança se vale dos reflexos para obter finalidades de momento, terminando por conseguir relacionar alguns em específico para antecipar resultados. Começa a pensar na resolução de problemas já numa fase de transição para a segunda. 2) No segundo, o estágio pré-operacional, que geralmente vai dos 2 aos 7 anos, a criança já começa a lidar com a linguagem e a utilizar símbolos na representação do mundo a sua volta. Já aplicam nessa fase raciocínios que permitem comparar objetos por semelhanças ou diferenças de características, por vez. A criança permanece, porém, incapaz de se colocar no lugar do outro, mantendo os traços egocêntricos próprios da primeira fase. 3) No estágio das operações concretas, que vai dos 7 aos 11 anos, a criança já começa em que

aspectos se conservam objetos reais mediantes determinadas alterações físicas. Torna-se ainda cônscia da possibilidade de reversão desses processos. Os processos lógicos se desenvolvem a ponto de a criança conseguir classificar objetos levando em conta diversos aspectos ao mesmo tempo, não só um por vez. Perde parte de seu egocentrismo, podendo considerar alguns pontos de vista diferentes do seu. 4) No quarto e último estágio, o operacional formal, que começa por volta dos 12 anos, já estão suficientemente maturas a ponto de aplicar hipóteses verbalizadas, que resultam da elaboração de ideias, para aplicações gerais, sem que para isso haja necessidade de se recorrer ao concreto. Podem assim deduzir e formular concepções abstratas, que podem ser utilizadas em diferentes campos do saber.

O impacto do trabalho de Piaget sobre a educação foi avassalador. A criança passa a ter papel central no processo de aprendizagem, uma vez que se desenvolve a partir de suas atividades exploratórias. Era preciso, para a eficácia de uma educação, conforme suas conclusões, adequar o processo ao nível de desenvolvimento do aluno. Nele, o papel do educador seria o de mediar as grandes aquisições, incentivando, estimulando e provocando a criança a construir o próprio conhecimento. É dessa maneira que o aluno vai assimilar as informações, partindo daquilo que ela desenvolve espontaneamente.

Vygotsky (1984) reconhece que seus contemporâneos são geralmente adeptos de uma das três concepções seguintes, a saber, o da relação entre o desenvolvimento e aprendizagem: a primeira, da qual Piaget é grande expoente, o desenvolvimento de estruturas e capacidades cognitivas, como dedução do domínio da causalidade física e da lógica abstrata aconteceria per se, independente do aprendizado. Essa visão acaba por sugerir que apesar de ser imprescindível para o aprendizado acompanhar o curso do desenvolvimento, este não se deixa influenciar por aquele (Vygotsky,1984). Para psicólogos que seguem essa linha, seria impossível aprender se a criança não estivesse num nível compatível de desenvolvimento. O desenvolvimento precede fundamentalmente ao aprendizado. Vygotsky (1984) resume afirmando que o desenvolvimento seria a necessária superestrutura inalterado sobre o aprendizado, que seria como conteúdo.

A segunda posição, defendida por William James (1958) afirma que desenvolvimento e aprendizagem se sobrepõem como duas figuras geométricas

congruentes. Basea-se na ideia do reflexo, ou seja, a criança se desenvolve a partir do momento que reflete a postura cognitiva já matura de adulto ou de um indivíduo mais experiente através do aprendizado.

Vygotsky (1984) observa um ponto em comum a respeito da forma com que essas duas vertentes veem o desenvolvimento: o processo se resume à elaboração e substituição de resposta inatas, ou melhor, o desenvolvimento é o aperfeiçoamento continuo de respostas inatas. Qualquer resposta adquirida é uma forma mais complexa ou substituta de inata. Com relação, porém a ordem cronológica dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, difere: para a primeira concepção, o desenvolvimento em processo precisa ter terminado uma certa etapa para que a aprendizagem seja possível. Para o segundo, diferentemente, o desenvolvimento e aprendizagem ocorrem simultaneamente. Na verdade, de acordo com essa última, se confundem.

A terceira concepção reúne ambas. Considera que a aprendizagem e maturação são dois processos distintos do desenvolvimento. Interagem da seguinte forma: a maturação é indispensável para a aprendizagem. É o processo que permite que essa ocorra. Já à aprendizagem propulsiona a maturação. Essa concepção nova, propõe, duas ideias aparentemente excludentes estão ambas corretas até um certo ponto, visando enfatizar a importância do aprendizado para o desenvolvimento.

O autor parece superar as três concepções. Com bases e experimentos de teóricos de diversas vertentes, ele conclui que o desenvolvimento é mais vagaroso que o aprendizado. Os processos não coincidem. Antes “o bom aprendizado” possibilita a concretização do desenvolvimento. Nesse sentindo, a educação escolar de uma criança deve acima de tudo pensar naquilo que a criança pode e poderá adquirir em um futuro próximo. Uma adequada observação permitira o acesso a essas informações. O aprendizado deve assim, se antecipar, e não olhar fazendo uma retrospectiva. Para isso o autor distingue dois tipos de desenvolvimento cujo as definições serão descritas a seguir.

Ao discutir o que traz de novo a aprendizagem que se adquire na escola em relação a aprendizagem pré-escolar, Vygotsky (1984) aponta para algo que diz respeito não só à aprendizagem, mas também ao desenvolvimento mental. Ele considera consenso o fato constatado empiricamente que a possibilidade de aprender depende do nível do desenvolvimento em que se encontra. O que Vigotski

argúi a ideia disseminada em senso comum, que o desenvolvimento mental da criança só pode ser avaliado a partir daquilo que ela pode fazer sozinha. Em termos técnicos, aquilo que a criança põe em prática e é fruto de ciclos de desenvolvimento já completados. Por exemplo, não se levava em consideração atividades em que as crianças completam soluções formuladas em parte pelo professor, atividades em que concluem, a partir da interação com outros, ou ainda, conclusões que chegaram a partir de pistas dadas pelo professor. Os tradicionais questionários utilizados para avaliação não consideram atividades dessa natureza. Seria possível considerá-las dispensáveis para avaliação? Para fins de argumentação, Vygotsky (1984, p. 96 e 97) descreve uma situação hipotética, em que duas crianças têm a mesma idade em termos de desenvolvimento mental de oito anos e a mesma idade cronológica de dez anos. Desconsiderando neste caso alguns fatores adversos que podem gerar uma disparidade entre os cursos de aprendizado dos dois, como problemas de saúde que impossibilitem sua ausência na escola, o destino dessas crianças parece lhes reservar os mesmos avanços. A expectativa é, portanto, que cada uma possa concluir com sucesso apenas atividades até o nível de oito anos de idade. Mas, prosseguindo Vygotsky com sua ilustração, suponha que se analise a partir daí a evolução de cada criança. Percebe-se então que uma é capaz de completar atividades, ainda que com o auxílio do professor, próprias daquelas crianças que possuem no mínimo uma idade mental de nove anos. A outra, no entanto, também sob orientação do professor, consegue solucionar problemas próprios daquelas que já possuem doze anos de idade. Vygotsky, então, ao concluir, propôs dois novos conceitos sobre o curso do desenvolvimento:

> Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que nós chamamos a *zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.* (VYGOTSKY, p. 97, grifo do autor)

Este conceito é central para esclarecer o que deve ser levado em conta por uma avaliação mediadora. Sim, a mediação trabalha diretamente com a consideração da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), como defendida por Vygotsky (1984), na busca pelos potenciais da criança que podem vir se concretizar.

Percebe-se que o professor, munido da ideia, pode delinear os rumos do desenvolvimento do educando, uma vez que pode prevê o que ele está prestes a desenvolver de forma acabada, ou seja, que ainda está em desenvolvimento. Não se determina somente um estágio de desenvolvimento em que se encontra a criança, mas também a predisposição para aprender novos assuntos específicos. Portanto, se duas crianças, como Vygotsky (1984) ilustrou, estiverem num mesmo nível em relação à Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), mas se houvesse discrepância entre a ZDP de uma e de outra, a forma com que o professor deve conduzir o processo de ensino de cada uma deve ser diferente.

O pensador russo defende o ensino como processo no qual a avaliação deve ser ativa, ao sondar não só a ZDP, mas ao trabalhar com ZDR. Esta última, o que o aluno pode eminentemente aprender, é em sua visão, fundamental. Enxergar o futuro possível, não rigidamente o passado.

Apesar de Vygotyski afirmar que Piaget considera a aprendizagem anterior ao desenvolvimento, é inegável reconhecer que para o epistemólogo francês a interação social possui um papel crucial. A grande diferença recai sobre a ênfase: enquanto Vygotyski valoriza o lidar com potencialidades a partir da interação, Piaget, apesar de se preocupar com a mediação, propaga a autonomia da criança como fundamental para o processo de aprendizagem, e a mediação de acordo com as capacidades e limites impostos pelo nível de maturação biológica já atingida pelo aluno. O desenvolvimento parece um embrião genético já posto e se aflora através da aprendizagem. Em síntese: Piaget considera a relevância das transmissões sociais, mas se volta sempre para a maturação presente como ponto de partida, enquanto Vygotyski já considera em seus estudos a relação social como fator cêntrico na busca das próximas aquisições do desenvolvimento.

## 2.3- A avaliação no contexto da Educação Infantil.

O ser humano está a todo momento repensando as suas práticas do cotidiano e em observância de tudo que está a sua volta, utilizando a avaliação como recurso

para refletir as situações vividas sobre si mesmo e sobre o outro, ao tomar decisões e planejar ações futuras. A esse respeito, Micarello (2010, p. 1) afirma que "constantemente somos convocados a exercitar um olhar observador sobre fatos e situações para decidir, com sabedoria, sobre o que deve ser feito". Considera-se desta forma que a observação é um dos procedimentos avaliativos, que sendo dimensionado de forma adequada, forma essa diagnosticado simultaneamente pelo mesmo processo, levará ao sucesso e a atingir o objetivo proposto sobre o que se pretende avaliar.

A avaliação no âmbito da instituição escolar é muito questionada. Afinal de contas, qual é o papel da avaliação no processo educativo? A avaliação sempre foi realizada através de provas e testes que apenas classificam. Atribuir valores ao aluno parece ser uma grande finalidade. Essa concepção de avaliação vem mudando a cada dia. Muitos especialistas estão apostando na avaliação como forma de prática continua, através da qual se valoriza a construção do conhecimento a cada dia.

Luckesi( 2002, p.33) diz a respeito da concepção vigente:

> A avaliação pode ser caracterizada como uma forma de ajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. A definição mais comum adequada [...] estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. (LUCKESI, 2002, p.33)

O autor entende que a antiga e vigente forma de conceber a avaliação, julga as competências adquiridas pelo sujeito, dando-lhe um valor que tem por finalidade orientar uma tomada de decisão. Ele defende uma nova forma de entender os processos avaliativos, como instrumentos que poderão permear os princípios da ação reflexão e ação dentro da escola, atentando aos resultados e, se necessário, mudando a proposta admitida inicialmente. Parte-se da premissa de o instrumento avaliativo deverá ser coerente com a realidade de cada criança, pois cada um tem seu tempo e maneira de aprender. Acompanhando a ideia de Luckesi, Jussara Hoffman (2012, p.13) afirma que: "Avaliar não é julgar, mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento".

O objetivo, portanto, de acompanhar o aluno não é apenas o de estar do lado observando-o para conhecer suas reações diárias, e sim ter a compreensão de como ele aprende. Serve para refletir a sua ação pedagógica e, auxiliá-lo na construção do conhecimento. A avaliação passa a ser parte integral desse acompanhamento e um suporte para o aprendizado.

Como a avaliação ocorre continuamente, ao se atentar para o desenvolvimento da aprendizagem, ela é intrinsecamente subjetiva, já que a visão generalizada e específica da criança é o que traz sentido às análises de suas observações. Influencia a forma de pensar do professor todo o seu arcabouço de valores sociais, morais e políticos, constituintes principais de sua concepção de educação e infância. Hoffman (2012, p. 16) endossa a ideia ao afirmar que:

> A avaliação é de caráter fortemente subjetivo, comprometendo e envolvendo, sobremaneira, o professor, pois irá estabelecer, com cada bebê ou criança, maiores ou menores vínculos intelectuais e afetivos, o que resultará, consequentemente, em sentimentos recíprocos de cada criança em relação a esse professor, singularizando a sua forma de ser com um outro adulto que dela tomem conta. Isso é relevante, por que, sem a tomada de consciência do caráter de subjetividade do processo, deixa-se de refletir sobre as consequências e os riscos dos preconceitos e prejulgamentos.( HOFFMAN, 2012, p.16)

O fato de o avaliador estar envolvido com o avaliado numa relação afetada por percepções e sentimentos, revela a subjetividade da avaliação. Nesse sentido é preciso reconhecer que se aluno está mal psicologicamente, por motivos diversos, como por questões familiares, terá dificuldade em suas relações com os outros e esse fator vai influenciar ativamente na construção do conhecimento. O êxito do processo avaliativo dependerá do estado emocional da criança. Monteiro (2003, pg.11) considera a complexidade da situação quando diz que:

> Uma criança, com problemas emocionais, enfrentando dificuldades em suas interações com o meio físico e social, não deverão apresentar o mesmo nível operatório de outra, de mesma idade cronológica e sob condições de existência mais favoráveis, pois a afetividade regula os processos e equilibração que se desenvolvem entre a assimilação e a acomodação. ( MONTEIRO, 2003, p.11)

Ao avaliar, o professor tende a ter o educando como alguém com características de seu ideal, mas o educador precisa situá-lo dentro do próprio quadro de referência da criança, sem imposições e exigências superiores as suas possibilidades. Faz com isso fluir o seu crescimento intelectual e emocional.

A avaliação do conteúdo pelo professor, a serem trabalhados em sala de aula, é indispensável para essa linha de pensamento. Não é o acúmulo dos conteúdos curriculares que provam o saber do aluno, pois este já traz em si uma bagagem que também precisa e deve ser conhecida, respeitada e, às vezes até orientada. Não deve o professor conduzir o ensino como dono do espaço. Ele precisa estabelecer relações empáticas com seus alunos. O processo de ensino-aprendizagem, se não for prazeroso para quem ensina, não será para quem aprende. Nesse jogo envolvente e contagiante, ganha o professor e ganha o aluno. Ambos constroem sua própria subjetividade com base também nesse processo. Vitória Faria e Fátima Salles (2012, p.56) afirmam que:

> Considerar a criança como sujeito é levar em conta, nas relações que com ela estabelecemos que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar, nas suas vocalizações, na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações sempre têm dois lados- de um lado o adulto e do outro a criança. São, portanto, relações dialógicas- entre o adulto e a criança-que possibilitam a constituição da subjetividade da criança como também contribuem para continua constituição do adulto como sujeito. (FARIA e SALLES, 2012, p. 56)

Portanto, enquanto a criança aprende, desenvolve novas habilidades, aumenta suas possibilidades cognitivas e constrói estruturas que oportunizam novas aprendizagens; o professor, por sua vez, adquire um saber maior a respeito do processo de ensino e aperfeiçoa seus saberes ao estudar as possibilidades de interagir com valores diferentes, nas quais estão imersos os educandos.

Condizendo com as ideias aqui já expostas, é justamente no que diz respeito ao lugar ocupado pelos processos avaliativos na construção do conhecimento da criança que o conceito de avaliação mediadora, como consagrado por Jussara Hoffman, faz toda a diferença. Hoffman se vale das contribuições dadas por Piaget e Vygotyski, discutidos anteriormente. Ao ter como referência as duas teorias, torna-se

possível enxergar o quão as interferências mediadoras são significativas nas aquisições do desenvolvimento intelectual e moral.

Enquanto o conceito pedagógico tradicional define a avaliação como um meio de testificar aquilo que foi transmitido, a ideia de avaliação mediadora lhe atribui papel decisivo na aprendizagem: o de abrir caminhos para que os potenciais cognitivos do aluno venham à tona. Ou seja, o conceito parte da ideia de que a avaliação efetiva se constitui de procedimentos construídos a partir da análise reflexiva da situação de cada educando, tendo em mente o resultado desta, para assim estabelecer os meios pelos quais ele pode evoluir.

Observa-se que essa concepção faz duas inversões. Como colocado anteriormente, a avaliação passa a ser fundamental para a aprendizagem, e não unicamente a maneira como se "mede" o quanto o aluno aprendeu do que foi transmitido; o professor também aprende, porque é só através da compreensão dos contextos em que as crianças estão imersas é que os procedimentos avaliativos podem ocorrer. Além disso, esse aprendizado é simultaneamente geral e pulverizado, uma vez que ele precisa reconhecer a individualidade de cada, ainda que considere aspectos gerais.

Ao avaliar dessa forma, o professor torna-se mais imune aos prejulgamentos. Vale-se de um processo mais dinâmico, vive a espontaneidade da criança e respeita o seu momento próprio de aprender. Hoffman (2012) ratifica essas considerações ao destacar os "dois princípios que norteiam a avaliação na concepção mediadora":

> a) o princípio da individualização: observar e cuidar mais e por mais tempo da criança que estiver precisando de maior apoio em determinado momento, preservando a liberdade e a espontaneidade de cada uma e refletindo acerca de ações educativas pertinentes aos interesses de todas.
>
> b) o princípio da mediação: a intenção de desenvolver estratégias pedagógicas desafiadoras de modo que as crianças evoluam em todas as áreas do conhecimento, seguras e com iniciativa para inventar, descobrir e experimentar.

### 2.3.1- Referencial da Educação Infantil de Cabo Frio

O Rede Infantil: Referencial da Educação Infantil do Município de Cabo Frio, foi desenvolvido no ano de 2008 com a finalidade de cooperar com o planejamento, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem das crianças da Educação Infantil da rede municipal de ensino. Acreditando que a escola tem a função de ampliar conhecimentos dos seus alunos em um ambiente aconchegante, prazeroso e estimulador, levando a aprendizagem adquirida para sua vida cotidiana. A instituição de Ensino tem por dever buscar parcerias com as famílias para um trabalho integrado com toda comunidade, essa parceria é de grande importância para o trabalho docente e no processo de desenvolvimento integral das crianças. A Escola possui a função de promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento das capacidades e potencialidades da criança, objetivando a formação de cidadãos críticos, proativos, responsáveis e que respeitem os princípios democráticos. Seguindo essa perspectiva, o Rede Infantil se constitui num guia de orientação que serve de base para discussões entre profissionais voltados para Educação Infantil em todo sistema municipal de ensino e em especial as instituições de Ensino.

Segundo o Referencial da Educação Infantil do Município de Cabo Frio (2008, p. 71).

> Acompanhar a criança em seu desenvolvimento exige um olhar teórico-reflexivo sobre todos os aspectos de seu processo teorico-reflexivo sobre todos os aspectos de seu processo de crescimento físico, psicológico, intelectual e social, valorizando inclusive seu contexto sócio- cultural. É necessário, portanto, que a criança seja respeitada em sua individualidade e em suas sucessivas e gradativas conquistas de conhecimento em todas as áreas. (REFERENCIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICIPIO DE CABO FRIO, 2008 p.71).

O Rede Infantil de Cabo frio da ênfase a avaliação mediadora. O professor deverá acompanhar permanentemente o processo de desenvolvimento da criança, estudando também a sua história de vida e utilizando sempre a mediação. Muitos educadores são formados em uma cultura de classificação, tendo o olhar sobre a avaliação como algo a definir o que é bom e o que é ruim, fazendo julgamento de valores e juízos pessoais e sociais, com essa postura acaba usando a avaliação para classificar, produzindo com ela a exclusão.

A mudança começa acontecer quando percebe que a tarefa educativa é um processo que não pode analisar apenas o produto final e sim dar importância aos

avanços durante todo acompanhamento. Para fazer uma boa avaliação, o professor de Educação Infantil deve olhar a avaliação de forma global, compreendendo o aluno em seus conhecimentos, procedimentos e atitudes; o docente deve colher todas as informações do processo de aprendizagem que ocorrem no cotidiano e não apenas em situações formais, programando as atividades em sala de aula em que a avaliação também seja um momento de aprendizagem dando importância ao processo e não ao produto final.

É preciso observar as atitudes e características pessoais dos alunos no momento e avaliá-lo tendo cuidado para não utilizar uma postura discriminatória, repensando as ações frente ao acerto e ao erro. Faz-se necessário o envolvimento de todos, promovendo a reflexão sobre as constatações das diversas partes utilizando critérios de avaliação discutidos, compartilhados e conhecidos pelos educadores, alunos e responsáveis.

É fundamental para os profissionais que trabalham com as crianças a troca de informações com as famílias, podendo ser por meio de conversas informais ou de fichas de entrevistas. Além desse instrumento de acompanhamento, existem outros que auxiliam o professor a verificar como está a criança em suas múltiplas formas de ser, expressar e pensar.

Este acompanhamento deverá recolher informações do que as crianças já conhecem, o que sabem fazer, as estratégias que utilizam para resolver problemas, suas formas de expressão e seu desenvolvimento. Assim é preciso que o professor utilize sempre novos e variados instrumentos de coleta de dados ou dê ressignificação aqueles com os quais já trabalha.

Segundo o Rede Infantil de Cabo frio (2008) alguns instrumentos úteis para avaliação são observação (utilizando planilhas e roteiros de objetivos a alcançar); anedotários (anotações diárias de experiências e vivências da criança); diário de aula (registro do planejamento e atividades realizadas com a turma); livro da vida da turma (acompanhamento da criança no convívio social com diferentes linguagem, fotos, poesias, textos, desenhos e outros); entrevista (dar voz para ouvi o que aprenderam); planilhas (gráfico que cruza os objetivos e o nome das crianças ou fichas com relatos de observação de situações diárias.); auto- avaliação (levar a criança pequena a refletir suas ações, relatando o que fez usando diferentes linguagens.) análise das produções (comparações com atividades realizadas

anteriormente avaliando o que se pode melhorar); portfólios e/ou dossiês (feito em diferentes linguagens para entendimento da criança, podendo ser desenho, escritas e outros); conselho de classe (reunião com toda equipe da escola para discussão da aprendizagem da classe ou do aluno no particular); trabalhos de integração e de consolidação dos conhecimentos (envolve a aplicação de conhecimentos já adquiridos de uma forma mais complexa); novas práticas para comunicar os resultados (apresentar aos responsáveis registros das vivências e conhecimentos adquiridos pelos alunos na sala de aula.); e por último o relatório de observação (no qual é registrado os avanços dos alunos).

# 3-OBJETIVOS

## 3.1-Objetivo Geral:

Compreender os instrumentos pedagógicos utilizados pelos docentes da rede pública de Cabo Frio na Educação Infantil nas turmas do Pré I e Pré II, em sua prática avaliativa e na sua eficácia.

## 3.2-Objetivos Específicos

- Analisar o documento Rede Infantil de Cabo Frio e os vários tipos de avaliação no âmbito escolar.
- Investigar junto aos professores o processo e a concepção da avaliação em sua prática educativa.
- Verificar a eficácia do uso dos instrumentos pedagógicos utilizados pelos docentes da rede pública de Cabo Frio na Educação Infantil em sua prática avaliativa.

# 4- DESIGN DE INVESTIGAÇÃO

## 4.1- As Finalidades da Pesquisa:

A pesquisa visa relatar ponderadamente como ocorre a avaliação e verificar sua eficácia, sendo essencialmente descritiva. Os dados a serem descritos buscam primordialmente identificar a presença ou não da harmonia entre a prática avaliativa

nas salas de aula de Cabo Frio e o referencial adotado por esse município. Como ponto de partida de todo estudo proposto, necessário para a compreensão plena desse referencial, a pesquisa se vale do exame minucioso de dados bibliográficos apontados na revisão da literatura.

Conforme cita Barros e Lehfeld, (2007), “na pesquisa descritiva realiza-se o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador.”

Ressalta-se que o pesquisador deverá registrar, analisar e interpretar as categorias em foco sem emitir opinião em nenhuma das etapas.

A realização de um levantamento de campo é crucial. Isso porque, evidentemente, é preciso interagir face a face com os professores no ambiente em que exercem a docência para se obter o conhecimento empírico do que ocorre de efetivo em relação aos métodos de avaliação.

## 4.2- O Tipo da pesquisa:

A pesquisa em questão faz uma coleta de dados de forma qualitativa, e a partir deste serão realizadas interpretações, feitas com a participação decisiva e norteadora dos sujeitos pesquisados. Portanto, o tipo de pesquisa a ser utilizado é qualitativa. Além disso, o fato de o problema motivador da pesquisa exigir uma flexibilidade no processo de sua condução, diante das distintas perceptivas, justifica a escolha da metodologia.

Minayo (2009, p.21) considera que:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.( MINAYO, 2009, p.21)

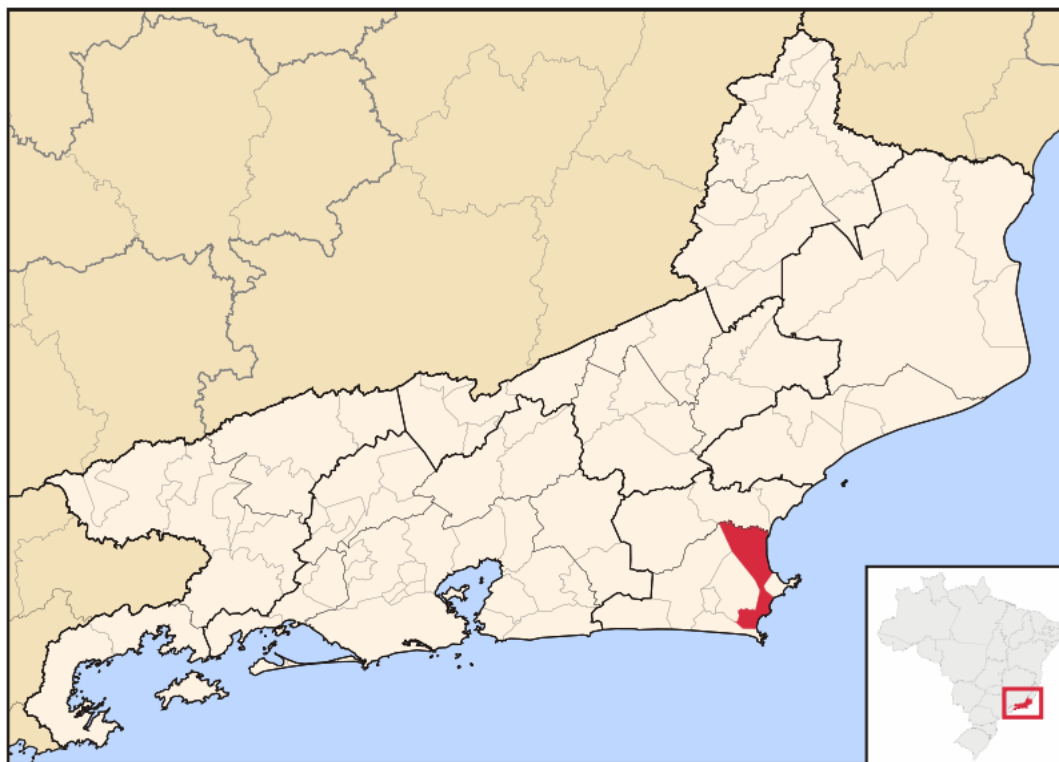
É importante salientar ainda que a pesquisa proposta prevê a desnecessidade de medição dos dados coletados. O reconhecimento de que o processo não é rígido (dado em detalhes previamente), mas impactados pelos sujeitos participantes,

reforça a proposta do projeto, o que dispensa a utilização de métodos de caráter quantitativo.

## 4.3- Objeto da Pesquisa

Essa investigação busca analisar os instrumentos utilizados na prática pedagógica e as concepções de avaliação dos Docentes que atuam nas Escolas de Educação Infantil pré-I e pré-II no município de Cabo Frio.

## 4.4- Lócus da Pesquisa

Esta pesquisa será realizada em duas Escolas de Educação Infantil, situadas no 2º distrito do Município de Cabo Frio. O qual se localiza no estado do Rio de Janeiro. Está a 22º52'46" de latitude sul e 42º01'07" de longitude oeste, a uma altitude de quatro metros acima do nível do mar. Faz divisa com Armação dos Búzios a leste, Arraial do Cabo a sul, Araruama e São Pedro da Aldeia a oeste, e Casimiro de Abreu e Silva Jardim a norte. É o sétimo município mais antigo do Brasil e o principal da Região dos Lagos. Possui 200.380 habitantes, segundo estimativa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em agosto de 2013. É muito conhecido por suas atrações turísticas, como a Praia do Forte.

Localização do Estado do Rio de Janeiro/Localização do Município de Cabo Frio no Estado do Rio de Janeiro. Fonte: Prefeitura Municipal de Cabo Frio, 2016.

A primeira Escola que realizaremos nossa pesquisa, Creche Escola Maria Quitéria da Costa Ribeiro foi fundada em 02 de fevereiro de 2006 mediante a necessidade de atender a clientela da Educação Infantil. Inicialmente conhecida como Projeto Vitória, foi criada pela Sra. Valdira Coutinho e família. Com intuito de ajudar a comunidade local, alugou a casa e montou o projeto “colônia de ferias”. Diante do sucesso do projeto e pela observação da necessidade de alguém que cuidasse das crianças para que as mães trabalhassem, resolveu abrir uma creche. Essa creche atendia crianças entre 01 e 11 anos. Os funcionários da creche eram mães de alunos e pessoas da comunidade. Ao conhecer e encantar-se com o projeto Vitoria a Prefeitura de Cabo Frio municipalizou a creche. Adquiriu a casa e recebeu a doação do terreno ao lado do genro da Sra. Valdira. Sua inauguração aconteceu em 26 de maio de 2008. Atualmente a Escola funciona em dois turnos com 302 alunos no total, distribuídos em 20 turmas, sendo 6 de turmas de creche IV, 7 turmas de Pré I e 7 turmas de Pré II e 34 professores.

A segunda Escola em que realizaremos nossa pesquisa, E.M.E.I Professora Ana Pereira Gonçalves foi inaugurada em 14 de agosto de 2008 em uma casa alugada, para atender a demanda de 200 crianças de 3, 4 e 5 anos que estavam fora das salas de aula. Em 14 de fevereiro de 2010 a Unidade Escolar ganhou um prédio próprio aumentando o número de alunos para 475, e atendendo também alunos com idade de 2 anos. Atualmente a Escola funciona em dois turnos com 24 turmas, sendo 4 turmas de creche III, 4 turmas de creche IV, 8 turmas de Pré I e 8 turmas de Pré II, e 39 professores.

## 4.5- Sujeitos da pesquisa

A investigação será fundamentada pela representação de 08 professores, sendo 5 que atuam na área de linguagem oral e escrita e natureza e sociedade, 03 que atuam na área de matemática.

A carga horária do Docente I é estabelecida pela a resolução nº 02/ 2013, que normatiza a carga horária dos docentes na Rede Municipal de Cabo frio, no Art. 1º determinando que nas categorias funcionais Docente I e Docente II: serão (20) vinte horas/aula semanais, sendo 14(quatorze) horas/aula em efetiva regência de turma,

distribuídas em, no mínimo, 03(três) dias e 06(seis) horas/aula atividade de programação do trabalho didático e formação.

A importância de estudar os indivíduos que participam da pesquisa é reforçada por Chizzotti (2001, p.83) que afirma que:

> Todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõem-se, pois, que elas tenham um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. (CHIZZOTTI, 2001, p.83)

Os Docentes serão o sujeito da pesquisa, os quais atuarão ativamente, participando de certa forma da orientação dos passos a serem adotados no decorrer de sua prática. Isso torna fundamental o estudo dos seus valores e dos aspectos históricos sociais em que estão inseridos.

## 4.6- Instrumentos de coleta de dados

Para realizar a pesquisa, os instrumentos de coleta dos dados adotados serão pesquisa documental, observação, grupo focal e entrevista. Nesta perspectiva, a pesquisa de campo será realizada pela análise documental do Referencial da Educação Infantil de Cabo Frio e o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar, observação, grupo focal para discussões do assunto e elaboração das perguntas que nortearão a entrevista com os professores sobre a prática em sala de aula. Utilizaremos também a combinação de todos esses instrumentos de coleta de dados com o objetivo de entender as orientações da Secretaria de Educação sobre como deve acontecer a avaliação na Educação Infantil e a realidade na prática pedagógica em sala de aula.

### 4.6.1. Observação

A referida pesquisa constituir-se-á como um dos instrumentos para a observação direta do comportamento e atitudes dos atores, quanto a avaliação na prática docente da escola *in lócus*.

Marconi e Lakatos (2003, p.191) afirmam que:

> A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social. (LAKATOS e LAKATOS, 2003, p. 191).

Entende-se que a observação é pertinente para a pesquisa, no sentido de investigar sobre a eficácia dos procedimentos adotados em detrimento do que conta no Rede Infantil de Cabo Frio.

### 4.6.2. Pesquisa documental

A pesquisa documental é pertinente neste projeto no sentido de analisar os documentos internos da unidade escolar bem como o Rede Infantil adotado pelo município onde reside a escola *in lócus*. Pretende-se que através deste instrumento tenha-se mais êxito na análise na qual a mesma se ancorará na para o entendimento sobre a eficácia e coerência entre a teoria e a prática da sala de aula.

Procuramos analisar os documentos oficiais presentes na escola, tendo em vista o que descreve Bardin (1995, p. 45) sobre tais dados de pesquisa:

> O que é análise documental? Podemos defini-la como uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referenciação. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. (BARDIN, 1995, p.45)

De acordo com a autora analisar é entender os direcionamentos contidos nestes documentos de uma forma reflexiva para que haja a transformação.

Em nosso caso, a análise dos documentos: Referencial da Educação Infantil de Cabo Frio e do Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares pesquisadas servem para nortear o trabalho realizado em sala de aula e entender o que se pode melhorar na prática pedagógica.

### 4.6.3. Grupo focal

Para se obter dados necessários a esta pesquisa, o grupo focal propicia aos participantes um ambiente favorável á discussões, levando os mesmos a manifestar suas percepções e ponto de vista.

Os autores Neve e Domingues (2007, p.63) definem:

> Grupo focal Constitui um debate em grupo – aproximadamente 6 a 12 pessoas – orientado por um facilitador. Os membros do grupo falam livre e espontaneamente sobre certo assunto. É um método qualitativo e tem o propósito de obter informações aprofundadas sobre conceitos e ideias de um grupo. Esta técnica é mais do que uma interação de perguntas e respostas, pois os membros do grupo debatem entre si, sob a orientação do facilitador. (NEVES E DOMINGUES, 2007, pg. 63).

A utilização do grupo focal norteará as entrevistas individuais, onde também se faz necessário, a discussão isoladamente do que cada participante pensa sobre o tema.

### 4.6.4. Entrevista

Com a finalidade de levantar dados sobre a prática dos docentes na sala de aula em relação à avaliação, a entrevista será a uma forma de interação social, onde o entrevistador busca coletar dados e o professor se apresenta como fonte de informação.

Muitos autores consideram a entrevista como técnica de excelência. Gil (2008, pg. 109) relata que:

> Por sua flexibilidade é dotada como técnica fundamental de investigação nos mais diversos campos e pode-se afirmar que parte fundamental do desenvolvimento das ciências sociais nas últimas décadas foi obtida graças à sua aplicação. (GIL, 2008, p.109)

É por meio da entrevista que será possível obter informações acerca do que os docentes sabem, esperam, sugerem, fazem ou fizeram.

## 4.7- Instrumentos de análise de dados:

Os instrumentos de análise de dados terão uma perspectivas subjetiva nos quais dados coletados demonstrarão as atitudes dos atores envolvidos na realização da prática diária sobre os instrumentos de avaliações mais comuns utilizados para efetiva avaliação na classe.

Conforme cita Sampieri, Calado e Lucio (2013, p.316):

> O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade. (SAMPIERE, CALADO e LUCIO, 2013, p.376)

### 4.7.1. Modelo de Análise:

A pesquisa se valerá da análise de conteúdos no decorrer de todas as suas etapas do documento Rede, das referências na qual se baseiam e da entrevista a ser realizada, dentre outros.

Laville e Dionne (2008, p.214) ressaltam que: A análise de conteúdo, já foi visto, pode aplicar  uma grande diversidade de materiais, além de permitir abordar uma grande diversidade de objetos de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias, etc.

Procura-se, com base nesse tratamento analítico, desvelar as perspectivas do município a respeito do tema e os horizontes registrados teoricamente que pretendem alcançar. Pretende-se a partir daí e da apreensão de como pensa o professor, verificar se há a compatibilidade de sua atuação com aquilo que é proposto pelo município. A maneira como o docente procura avaliar a criança diante das propostas do município e de outros ideais e visões pragmáticas que enxergam como referência, também é feito a partir de uma análise de conteúdo, em que as comunicações orais, visuais e ainda gestuais são importantes.

## 4.8- Delimitação da pesquisa:

A pesquisa analisará a prática de avaliação dos docentes em escolas de Educação Infantil de Cabo Frio. O autor Minayo (1992, p.105) enfatiza que:

> A pesquisa social trabalha com gente, com atores sociais em relação, com grupos específicos. Esses sujeitos de investigação, primeiramente, são construídos teoricamente enquanto componentes do objeto de estudo. No campo, fazem parte de uma relação de intersubjetividade, de interação social com o pesquisador, daí resultando um produto novo e confrontante tanto com a realidade concreta como com as hipóteses e pressupostos teóricos, num processo mais amplo de construção. (MINAYO, 1992, p.105)

# 5-CRONOGRAMA

| ATIVIDADES DO PROJETO | Novembro/2015 | Dezembro/2015 | Janeiro/2016 | Fevereiro/2016 | Março/2016 | Abril/2016 | Maio/2016 | Junho/2016 | Julho/2016 | Agosto/2016 | Setembro/2016 | outubro/2016 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Estudos preliminares para identificação do tema | | | | | | | | | | | | |
| Identificação e definição do tema da investigação | | | | | | | | | | | | |
| Estudos de aprofundamento teórico para a elaboração do Projeto | | | | | | | | | | | | |
| Elaboração do Projeto | | | | | | | | | | | | |
| Ajustes no corpo teórico do projeto | | | | | | | | | | | | |
| Entrega do Projeto para os avaliadores | | | | | | | | | | | | |
| Qualificação do Projeto | | | | | | | | | | | | |
| Ajustes no Projeto, se necessário, após a avaliação da banca. | | | | | | | | | | | | |

| ATIVIDADES DA INVESTIGAÇÃO | Novembro/2016 | Dezembro/2016 | Janeiro/2017 | Fevereiro/2017 | Março/2017 | Abril/2017 | Maio/2017 | Junho/2017 | Julho/2017 | Agosto/2017 | Setembro/2017 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Estudos de aprofundamento teórico para elaboração da dissertação | | | | | | | | | | | | |
| Aplicação do instrumento de coleta de dados | | | | | | | | | | | | |
| Análise e interpretação do material coletado | | | | | | | | | | | | |
| Sistematização da dissertação | | | | | | | | | | | | |
| Revisão técnica da dissertação | | | | | | | | | | | | |

## 6- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:


BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1995.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas.** 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Secretaria da Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 18 dez. 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5º edição. São Paulo: Cortez 2001.

—. Coleção Os Pensadores. **A Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; e Problemas de Psicologia Genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

FARIA, Vitória & SALLES, Fátima. **Currículo na Educação Infantil. Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. (Percursos)**. São Paulo: Editora Scipione, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como pratica da liberdade**. Paz e Terra, 1978.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** 18º edição. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

MICARELLO, H. **Avaliação e transições na educação infantil**. Portal MEC: 2010. Disponívelem:http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6671&option=com_docman&task=doc_download. Acesso em: 01 out. 2013.

MINAYO, Maria Cecília***. O Desafio do Conhecimento*.** São Paulo: Hucitec-Abrasco. 1992

MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. Ed. Petrópolis, 2009.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de**

MONTEIRO, Maria Therezinha de Lima. Serie Texto **Didático: Cognição e afetividade.** Piaget e Freud. Brasília: Universal, 2003.

NEVES, Eduardo Borba; DOMINGUES, Clayton Amaral. **Manual de metodologia da pesquisa científica / org.** Eduardo Borba Neves, Clayton Amaral Domingues. - Rio de Janeiro: EB/CEP, 2007.

______. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial de Educação Infantil para Rede Municipal de Ensino de Educação de Cabo Frio.** Cabo Frio: SEME, 2008.

SNYDERS, Georges, **Es Possível aplicar em francia una pedagogia em Makarenko?**, Berlim, Alemanha, Educadores del mundo, 1988.

VYGOTSKY, L. S**. A formação social da mente**. 7.ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WILLIAM, James, **Talks to Teachers,** Nova Iorque, Norton, 1958, p.36 e 37